

Planteando problemas de gramática a los alumnos de Filología

Presenting grammar problems to students of Philology

M^a Amparo Martín Jiménez

Universitat de València

marjima2@alumni.uv.es

Recibido el 15 de enero de 2014

Aprobado el 28 de mayo de 2014

Resumen: El artículo presenta los resultados de una investigación en la que se pretende examinar la actividad metalingüística desarrollada por los alumnos de 2º curso de Filología, las nociones sobre sintaxis que poseen los estudiantes tras años de definiciones, análisis y ejercicios y las dificultades con las que se encuentran al realizar la tarea metalingüística planteada. Con esta finalidad, se les ha propuesto a los estudiantes una serie de problemas gramaticales que exigen una reflexión metalingüística para ser resueltos. Como objeto de observación y análisis se han tomado tanto pruebas escritas, cuestionarios, como orales, entrevistas.

Palabras clave: problema gramatical; sintaxis; conocimientos gramaticales; actividad metalingüística; reflexión metalingüística.

Abstract: The article presents the results of a research that aims to examine the metalinguistic activity of students in the 2nd year of Philology, the notions of syntax that students possess after years of definitions, analysis and exercises and the difficulties that found to perform metalinguistic task posed. To this end, it has been proposed to the students a number of grammatical problems requiring metalinguistic reflection to be solved. As the object of observation and analysis are taken written tests, quizzes, and oral interviews.

Key words: grammatical problem; syntax; grammatical knowledge; metalinguistic activity; metalinguistic reflection.

1.- Introducción

La gramática es una de las disciplinas a la que más tiempo se le ha dedicado en la enseñanza, en cambio muchos profesores afirman que cada curso han de empezar de nuevo con los contenidos gramaticales porque tienen la impresión de que a los alumnos se les han olvidado. Así que si queremos promover un aprendizaje útil, nos deberíamos preguntar qué aprenden y saben realmente los estudiantes sobre gramática (CAMPS, GUASCH, MILLAN & RIBAS, 2005: 33).

Numerosas investigaciones que se sitúan en esta línea (CAMPS *et al.*, 2001; NOTARIO, 2001; DURAN, 2010; MARTÍNEZ LÁINEZ, 2010; MARTÍN JIMÉNEZ, 2012, etc.) demuestran que los conocimientos gramaticales de los alumnos no están consolidados, que son un cúmulo de conceptos no relacionados, automatizados e intuitivos, provenientes de fuentes de conocimiento diferentes, que no se han sistematizado, ya que permanecen en un nivel implícito y que por tanto, no pueden ser útiles para la mejora del propio uso de la lengua. Este problema es debido a la forma mecánica e irreflexiva en la que los alumnos han aprendido la gramática y a la complejidad intrínseca de los conceptos gramaticales.

Por ello, se constata la necesidad de una didáctica de la gramática alternativa que salve las dificultades con las que se encuentran los estudiantes al conceptualizar los contenidos gramaticales y que fomente la relación entre el uso y el conocimiento reflexivo de la lengua. En esta propuesta, el alumno debe tener un papel activo y el profesor ha de actuar de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este marco se sitúa nuestro trabajo de investigación²⁷, ya que pretendemos indagar sobre la forma en la que los alumnos de Filología construyen sus conocimientos gramaticales. Con esta finalidad, les hemos propuesto una serie de problemas gramaticales que exigen una reflexión metalingüística para ser resueltos. Como objeto de observación y análisis, tomaremos tanto pruebas escritas (cuestionarios) como orales (entrevistas).

Así pues, el objetivo de nuestro trabajo es examinar los procedimientos de reflexión gramatical que utilizan los alumnos de 2º de Filología al realizar la tarea metalingüística de resolver problemas sintácticos. Este objetivo general lo hemos concretado en tres más específicos:

²⁷ Esta investigación forma parte de nuestro Trabajo Final del Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas, que fue dirigido por la Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo.

- Observar cuál es la representación de los alumnos sobre los contenidos sintácticos tratados en los problemas gramaticales propuestos.
- Detectar las dificultades con las que se encuentran los estudiantes al resolver los problemas de gramática planteados.
- Identificar qué estrategias utilizan los alumnos para reconocer las diferentes funciones sintácticas aparecidas en los problemas.

2.- Marco teórico

2.1.- La didáctica de la gramática

Tradicionalmente, la enseñanza de la gramática ha consistido en actividades de reconocimiento, análisis y definición de las formas gramaticales a partir de ejemplos de oraciones elaboradas a propósito. Los contenidos gramaticales impartidos se han basado sobre todo en la morfología y la sintaxis y se han referido a las palabras y a la oración, dejando de lado el texto y el discurso. Este planteamiento constituye un modelo transmisivo de enseñanza, donde los alumnos deben aplicar por sí mismos los conocimientos gramaticales a sus producciones lingüísticas, ya que se presupone que la ejercitación permite que los alumnos desarrollen la reflexión gramatical.

Esta orientación metodológica tradicional que, lamentablemente, todavía permanece en la mayor parte de las clases de lengua ha sido criticada por muchos profesores como GÓMEZ TORREGO (1986), FERNÁNDEZ (1987), BOSQUE (1995), FONTICH (2006), CAMPS & ZAYAS (2006), los cuales plantean la necesidad de un nuevo enfoque de la enseñanza de la gramática que fomente la reflexión gramatical en el alumnado.

Entre los partidarios de esta nueva perspectiva se sitúa el grupo GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües), que establece la necesidad de una gramática pedagógica (FONTICH, 2006; MILIAN & CAMPS, 2006; CAMPS & ZAYAS, 2006). Dicha gramática muestra la utilidad y el modo de uso de las formas lingüísticas y no únicamente sus descripciones. De esta forma, ha de relacionarse el uso y el conocimiento sistemático y reflexivo de la lengua. En esta metodología, el papel del alumno es activo, puesto que las secuencias didácticas para aprender gramática (SDG) plantean la enseñanza gramatical como un proceso de investigación protagonizado por los propios alumnos, que dialogan y colaboran entre ellos, mientras que el profesor se limita a guiar este proceso de adquisición de la lengua.

Dentro de la perspectiva de la didáctica que pretende fomentar la reflexión lingüística en el alumnado también se sitúa el aprendizaje basado en problemas, que es definido por BARELL (2007: 21) como “una manera de desafiar a los alumnos a

comprometerse a fondo en la búsqueda del conocimiento –buscar respuestas a sus propias preguntas y no sólo a las que les plantea un libro de texto o un docente”.

Así pues, un recurso didáctico que puede ser muy útil y que provoca la reflexión lingüística son los problemas gramaticales. Dichos problemas han sido utilizados por Ignacio Bosque en sus clases con estudiantes universitarios de Filología y han sido recopilados en varias obras (BOSQUE, 1980; BOSQUE, 1995). En este sentido, el término *problema* ha de entenderse como “ejercicio, prueba para ejercitarse en un determinado campo” (BOSQUE, 1980:16).

Uno de los objetivos que persigue BOSQUE (1995: 10) con el planteamiento de estos problemas es que los alumnos que accedan al segundo ciclo de Filología estén “preparados para comparar opciones, criticar unos análisis y defender otros, adquirir unidades nuevas y valorar la importancia de los argumentos que intervienen en los razonamientos y en las demostraciones propias o ajenas”.

Es decir, se trata de promover la argumentación, que resulta necesaria para que los alumnos lleguen a construir los conocimientos y desarrollen su capacidad de razonamiento. Según JIMÉNEZ ALEIXANDRE (2010: 17), “argumentar consiste en ser capaz de evaluar los enunciados en base a pruebas, reconocer que las conclusiones y los enunciados científicos deben estar justificados, es decir, sustentados en pruebas”.

Nuestro trabajo se sitúa en este marco porque considera la gramática como una actividad de reflexión desarrollada mediante una metodología basada en el diálogo, donde el alumno tiene un papel activo. Así pues, nuestra investigación pretende examinar los procedimientos de reflexión gramatical que utilizan los alumnos universitarios de Filología al realizar una tarea metalingüística consistente en la resolución de tres de los problemas gramaticales planteados por BOSQUE (1995). Para ello, los alumnos tendrán que aportar argumentos que justifiquen sus ideas sobre los contenidos sintácticos propuestos.

2.2.- La actividad metalingüística

La actividad metalingüística hace referencia al “conocimiento sobre la lengua y a la manifestación de este conocimiento” (MILIAN & CAMPS, 2006: 26). Dicho saber lingüístico es posible porque como decía Émile Benveniste (1974, en RODRÍGUEZ GONZALO, 2012: 92), los hablantes tenemos la facultad metalingüística de elevarnos por encima de la lengua y de contemplarla, al tiempo que la utilizamos en la comunicación.

Este saber sobre el lenguaje se puede mostrar mediante diferentes maneras (hablando, escribiendo, leyendo, analizando sintácticamente oraciones, etc.), con diversos grados de conciencia (en el caso de la competencia ortográfica puede ser muy

bajo porque se ha automatizado) y de control (un ejemplo de control elevado es el que ejercen los escritores sobre sus obras).

Culioli (1990, citado por CAMPS y otros, 2005) distingue una actividad metalingüística no consciente, a la que denomina epilingüística, y otra consciente, que puede ser verbalizada con términos del lenguaje cotidiano o sistematizada en modelos formales y con términos técnicos. Este último conocimiento formalizado sobre el funcionamiento lingüístico es objeto de estudio en la enseñanza tradicional a través de la gramática.

Otros autores como Peytard y Genouvrier (1970, en CAMPS, 2000b) y Hernanz (1997, en CAMPS, 2000b) diferencian entre una gramática implícita que nace de la competencia lingüística de Chomsky y se refiere a la capacidad de usar la lengua, y una gramática explícita, es decir, los conocimientos manifiestos y verbalizados sobre la lengua. De este modo, el docente debe establecer un puente entre ambas gramáticas y convertir el conocimiento implícito en explícito, consciente y sistemático con la finalidad de que los alumnos reflexionen sobre la lengua, sean capaces de utilizarla para mejorar sus usos y consideren el aprendizaje útil y motivador.

El intercambio comunicativo es básico para desarrollar el razonamiento metalingüístico. Según Vygotsky, la compartición, adquisición y reelaboración del conocimiento sobre la lengua se produce mediante la interacción verbal con los demás. Por tanto, en la escuela se tienen que dar situaciones de aprendizaje interactivo, donde se desarrollen las formas de pensamiento de los alumnos sobre el lenguaje.

Un proceso de interacción verbal que permite observar la actividad metalingüística de los alumnos es la entrevista. Pero este método no ha de servir únicamente para recoger datos, sino que debe ser “un trabajo de negociación, de construcción interactiva, de elaboración colectiva” (Mondada, 2001: 198, en DURÁN, 2008). De esta forma, mediante las entrevistas, los interlocutores adquieren de forma compartida conocimiento sobre la lengua.

Nuestra investigación se sitúa en este marco porque la actividad metalingüística de los estudiantes se toma como objeto de estudio. De este modo, se pretende que los alumnos verbalicen sus saberes gramaticales implícitos y explícitos tanto en los cuestionarios como en las entrevistas. Además, las conversaciones intentan ser situaciones de aprendizaje, donde los estudiantes compartan, construyan y reelaboren sus conocimientos sobre la lengua.

2.3.- La complejidad de la sintaxis

En el aprendizaje de la sintaxis, los alumnos encuentran obstáculos que provienen de la propia naturaleza de este saber gramatical. Se supone que en la enseñanza debe prevalecer la claridad y la simplicidad, por lo tanto, se deben solucionar estos problemas para no provocar confusiones en los estudiantes y para conseguir la sistematización de los conocimientos.

Gran parte de los términos, clasificaciones y definiciones gramaticales provienen de las tradiciones de los antiguos griegos, que se fundamentaban básicamente en criterios lógicos. Sin embargo, estas aproximaciones plantean problemas, por ejemplo, el sujeto se define como “la persona, animal o cosa que realiza la acción”, pero en las oraciones pasivas como por ejemplo *El ladrón ha sido detenido*, el sujeto no realiza la acción, sino que la recibe.

Por contraejemplos como el que acabamos de comentar, las corrientes gramaticales de los años 80 rechazan los criterios nocionales (basados en el significado) de la gramática tradicional y prefieren la utilización de criterios sintácticos para identificar los complementos, como puede ser la sustitución de los pronombres acusativos por complemento directo. Sin embargo, la reflexión gramatical no puede consistir únicamente en el empleo de conceptos estrictamente formales, ya que de esta forma, se aleja a los estudiantes del camino más inmediato que tienen para acceder a su competencia lingüística, que es ir del significado a la forma (BRUCART, 2000: 167).

Además de los criterios sintácticos y semánticos, existen los morfológicos, como por ejemplo las categorías gramaticales. Pero estos últimos criterios por sí solos no son válidos para identificar las funciones sintácticas, por ello se deben combinar con los otros dos tipos. Esta combinación de criterios de los tres planos es útil para abordar la sintaxis, pero plantea dificultades a los alumnos.

Como indica CAMPS (2010: 33), otro obstáculo son los procedimientos que se utilizan para identificar una determinada función: preguntas realizadas al verbo sobre aspectos semánticos, sustitución de determinados complementos por pronombres, etc. Estos procedimientos no se relacionan con el uso habitual de la lengua de los estudiantes, además provocan malentendidos importantes, ya que como demuestra CAMPS (2000a: 126), existen alumnos que no entienden el concepto de sustitución asociado a los pronombres.

A estas complejidades intrínsecas a la materia de estudio con las que se encuentran los alumnos, se debe añadir la divergencia teórica y terminológica existente en la gramática actual, la cual tiene consecuencias negativas en el terreno de la enseñanza.

Como indican varios autores, entre ellos MACIÀ (2000: 10) y PARET (2000: 177), la falta de un marco teórico de referencia es un problema al enseñar lengua en las etapas escolares. La ciencia lingüística está en constante evolución, por ello, existe una larga sucesión de escuelas y tendencias que conllevan una gran diversidad de teorías. De este modo, la institución de la enseñanza escolar debería plantear una propuesta teórica que sea seguida por todos los miembros que intervienen en ella: profesores, editoriales de libros de texto, planes de estudios, etc.

Sin embargo, en los estudios superiores de Filología, donde se forman los futuros lingüistas, la especialización es mayor, por tanto se han de estudiar las diferentes teorías gramaticales, ya que como señala BOSQUE (1980: 17-18), es importante que exista una reflexión teórica, de tal forma que el estudiante adquiera la capacidad para operar con los instrumentos que ofrecen varios modelos teóricos y de evaluar los resultados obtenidos.

Esta pluralidad teórica conlleva una disparidad en la terminología utilizada en la escuela para tratar la sintaxis como comentan FONTICH (2006: 25) y MACIÀ (2000), entre otros autores. Existen denominaciones diferentes para nombrar un mismo concepto como ocurre con el *complemento de régimen verbal, preposicional, suplemento*. También se da la polisemia terminológica, por ejemplo, *complementos de la oración* se usa para los que son adjuntos a la oración y para los componentes de esta.

El resultado que provocan todos estos problemas se comenta en varios estudios. Por un lado, autoras como CAMPS (2000a: 134-135) y DURAN (2008: 96), entre otras, señalan que los alumnos tienen conceptos gramaticales provenientes de fuentes diversas y que a los estudiantes les resulta difícil establecer una relación entre los conocimientos declarativos y los procedimentales. Por otro lado, MACIÀ (2000: 11), MARTÍNEZ LÁINEZ (2010: 43) y otros autores indican que la falta de univocidad terminológica obstaculiza la adquisición y descripción de determinados contenidos gramaticales.

3.- Metodología de la investigación

El método de investigación utilizado en nuestro trabajo es el estudio de casos, el cual “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (García Jiménez, 1991 en RODRÍGUEZ GÓMEZ; GIL FLORES & GARCÍA JIMÉNEZ, 1996: 92).

La recogida de datos tuvo lugar durante el segundo cuatrimestre universitario del curso 2012-2013. El centro en el que se llevó a cabo la investigación fue la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación perteneciente a la Universidad de Valencia.

Los participantes de la investigación se dividen en dos grupos, A y B, ambos pertenecientes al segundo curso de Filología. Elegimos dicho curso porque estos estudiantes habían impartido la asignatura de Sintaxis durante el primer cuatrimestre, por tanto podían utilizar con facilidad los conocimientos sintácticos aprendidos recientemente.

En primer lugar, quince alumnos del grupo A y trece del grupo B completaron un cuestionario que consta de tres ejercicios²⁸ extraídos de BOSQUE (1995). Nos decantamos por esta obra porque los ejercicios planteados se dirigen a los estudiantes de primer ciclo de Filología, etapa universitaria a la que pertenecen los participantes de nuestra investigación.

Cada uno de los ejercicios del cuestionario contiene una formulación, la cual versa sobre una o dos oraciones, y un cierto número de opciones como respuestas, de las que sólo una satisface los requisitos de la pregunta. Los alumnos deben identificar qué opción es la acertada y aportar argumentos que justifiquen por qué consideran correcta esa respuesta.

Según la tipología establecida por BOSQUE (1995: 15), vamos a describir los ejercicios planteados en el cuestionario: el primero y el segundo parten de una secuencia en la que se pretende identificar una determinada función sintáctica o el tipo de oración que forma; sin embargo, el tercero consta de un par de oraciones que bajo una semejanza aparente encubren diferencias sintácticas relevantes, las cuales tendrán que ser descubiertas por los alumnos.

En la obra de BOSQUE (1995), se plantean múltiples ejercicios divididos en cuatro niveles de dificultad: elemental, intermedio, avanzado y superior. De todos estos ejercicios, nosotros hemos seleccionado tres, cada uno perteneciente a un nivel de dificultad: el primero es de grado elemental; el segundo, de intermedio y el tercero, de avanzado. Sin embargo, no se ha incluido ninguno de los ejercicios de nivel superior por considerarlos demasiado complicados.

Además de los cuestionarios, el otro instrumento de investigación son lo que Gilbert, Wats y Osborne (1985, citados en DURAN, 2008: 28) han designado como entrevistas-sobre-ejemplos. Se trata de tres entrevistas semiestructuradas realizadas a partir de las respuestas a los cuestionarios. Antes de realizarlas, elaboramos un guión previo con los contenidos que debían ser tratados, sin embargo, durante la conversación estas orientaciones se adaptaron en función de las aportaciones de los

²⁸ A lo largo de este trabajo, nos referiremos a los ejercicios propuestos en el cuestionario mediante diferentes términos: *preguntas*, *cuestiones*, *problemas* y *ejercicios*, todos utilizados por BOSQUE (1995).

alumnos. Dichas entrevistas se recogieron en una grabadora de audio digital y se transcribieron posteriormente para poder estudiarlas con más detenimiento.

Si nos centramos en los contenidos de las entrevistas, hemos de indicar que en primer lugar, realizamos una serie de preguntas generales basadas en aspectos que nos interesaba averiguar relacionados con la dificultad y tipología de las preguntas planteadas en los cuestionarios y de los ejercicios realizados en la asignatura de Sintaxis de la carrera de Filología.

Sin embargo, durante la segunda parte de la conversación, nos centramos en las contestaciones al cuestionario de cada alumno entrevistado. De esta forma, los contenidos que se trataron fueron los siguientes:

- Errores cometidos.
- Comparación entre funciones sintácticas confundidas.
- Funciones sintácticas no identificadas.
- Estrategias utilizadas para reconocer determinados complementos.
- Explicación de las justificaciones que son imprecisas o incorrectas.
- Aportación de más criterios de justificación.
- Causas por las que consideran correctas/ incorrectas determinadas opciones.
- Modificación durante la interacción de la opción señalada en los cuestionarios.

Los datos extraídos de ambas pruebas, cuestionarios y entrevistas, han sido sometidos a un análisis que tiene una vertiente cualitativa y otra cuantitativa. Las respuestas cerradas del cuestionario, que únicamente consisten en indicar qué respuesta es la correcta en cada ejercicio, han sido analizadas de forma cuantitativa. En cambio, las contestaciones abiertas que se desprenden de las justificaciones aportadas por los alumnos en los cuestionarios y de las entrevistas han sido sometidas a un análisis cualitativo.

4.- Discusión

Este apartado lo dividimos de la siguiente forma: el primer punto se centra en las opciones seleccionadas por los alumnos como respuestas a cada una de las cuestiones planteadas en los cuestionarios; el segundo, en los argumentos válidos que justifican dichas respuestas y el tercero, en las entrevistas.

4.1.- Respuestas a las preguntas

4.1.1.- Respuestas a la pregunta 1 (nivel elemental)

1.1. En la oración *se hizo pública la denuncia...*:

a) No hay sujeto. -b) No hay objeto directo. -c) Tenemos un *se* impersonal. -d) Tenemos un dativo de interés. -e) Dos de las respuestas anteriores son correctas. -f) Las opciones anteriores son incorrectas.

En la identificación de la respuesta correcta de la pregunta 1, encontramos grandes diferencias entre el grupo A y el B, ya que en el primero el porcentaje de aciertos ha sido del 40% y en el segundo, tan sólo del 8%. Sin embargo, a pesar de que dichos alumnos han identificado correctamente la respuesta, la opción *b*, a través de las justificaciones aportadas, podemos ver que la mayoría no se ha percatado de que se trata de una oración pasiva refleja.

Algunos alumnos, en lugar de señalar que *se* es una marca de pasiva refleja, lo han considerado como parte del verbo o como complemento indirecto. En cambio, otros ni siquiera han mencionado qué valor desempeña este término ni qué tipo de construcción forma la oración.

Gran parte de los alumnos ha indicado que se trata de una oración impersonal, ya que el 27% de los estudiantes del primer grupo y el 77% del segundo se ha decantado por la opción “tenemos un *se* impersonal” y/o “no hay sujeto”. Esto sucede porque no se han dado cuenta de que *la denuncia* cumple la función sintáctica de sujeto.

Una causa por la que no han identificado correctamente el sujeto es haberse basado en la definición semántica de esta función sintáctica, “persona, animal o cosa que realiza la acción del verbo”, la cual no es válida para emplearla en las oraciones pasivas, ya sean perifrásticas o reflejas, puesto que en estas construcciones, la función semántica de agente no se corresponde con el sujeto, sino con el complemento agente.

De esta forma, existen alumnos que han confundido el sujeto con el complemento directo, error que se produce por no haber empleado la prueba sintáctica de la concordancia en número y persona entre el sujeto y el verbo, que resulta mucho más fiable que la definición del sujeto basada en criterios semánticos.

Teniendo en cuenta estos datos, podemos considerar que la primera pregunta ha resultado dificultosa a los alumnos, hecho que sucede por el tema que se trata, los valores del *se*, puesto que la mayor parte de los estudiantes no ha identificado correctamente qué valor desempeña este término.

4.1.2.- Respuestas a la pregunta 2 (nivel intermedio)

1.2. Considere la oración *no descubrió con qué le golpearon en la pared*. En esta oración...:

- a) Tenemos una relativa especificativa sin antecedente. –b) Tenemos un complemento preposicional del verbo *descubrir*. –c) Tenemos una oración transitiva. –d) Tenemos una interrogativa indirecta como término de preposición. –e) Tenemos una frase prepositiva dentro de otra. Ambas terminan con el sustantivo *pared*; la mayor empieza en *con* y la menor empieza en *en*. –f) Todas las opciones anteriores son correctas. –g) Cuatro de las opciones anteriores son correctas. –h) Tres de las opciones anteriores son correctas. –i) Dos de las opciones anteriores son correctas. –j) Las opciones anteriores son incorrectas.

En este segundo ejercicio, tan sólo existe una alumna que ha acertado la respuesta correcta, la opción *c*. Esto ha sucedido porque la mayor parte de los estudiantes, un 80% del grupo A y un 30% del B, han señalado que dos de las opciones son correctas, entre las que se sitúa la opción acertada, la *c*, pero también otra que no lo es. El resto, un 20% de alumnos del grupo A y un 62% del grupo B, se han decantado por respuestas totalmente desacertadas.

Además de la opción correcta, la mayoría de alumnos ha marcado la opción *d*, “tenemos una interrogativa indirecta como término de preposición”. Estos estudiantes no se han percatado de que el término de la preposición es únicamente *qué* ni tampoco de que la preposición estaría insertada dentro de la interrogativa (*con qué le golpearon en la pared*). Por tanto, no han sabido delimitar de forma adecuada la proposición subordinada ni han identificado correctamente el término.

Asimismo, existen alumnos que no se han percatado de que la frase prepositiva que funciona de complemento circunstancial de instrumento sería *con qué* y no *con qué le golpearon en la pared*. Estos estudiantes tampoco se han dado cuenta de que ambas frases prepositivas (*con qué* y *en la pared*) son independientes la una de la otra. Dichos errores les han llevado a señalar una respuesta incorrecta, la *e* “tenemos una frase prepositiva dentro de otra. Ambas terminan con el sustantivo *pared*; la mayor empieza en *con* y la menor empieza en *en*”, que ha sido elegida en un 20% de los casos.

Estas dos frases prepositivas (*con qué* y *en la pared*) complementan al verbo *golpear* y no a *descubrir*, hecho que no ha sido advertido en un 28% de los casos del grupo A y un 16% del B. Este error les ha provocado la elección de una respuesta incorrecta, la *b*, “tenemos un complemento preposicional del verbo *descubrir*”.

Otro error que se ha producido en un 21% de los casos en el primer grupo y en un 15% del segundo es la confusión de una oración subordinada sustantiva interrogativa indirecta con una relativa especificativa sin antecedente. Esto demuestra que los alumnos no diferencian un pronombre interrogativo (*qué*) de uno relativo (*que*), a pesar de que el primero es fácilmente identificable por la tilde.

Así pues, aquellos que han reconocido adecuadamente la proposición subordinada interrogativa se han basado en la prueba sintáctica de la conmutación, la cual resulta muy fiable. La mayoría de alumnos ha sustituido la proposición por el pronombre *lo*, que es muy útil para reconocer la función que cumple, complemento directo. En cambio, otros también la han reemplazado por el pronombre demostrativo *eso*, e incluso por el indefinido *algo*, que resulta mucho menos preciso, ya que no sólo sirve para sustituir el objeto directo, sino que también puede reemplazar al sujeto.

4.1.3.- Respuestas a la pregunta 3 (nivel avanzado)

1.3. Existen varias diferencias sintácticas entre las oraciones *le dejó ver* y *le intentó ver*. Una de ellas consiste en que...:

a) Sólo en la primera oración es *le* complemento indirecto del verbo principal. -b) Sólo en el segundo caso es *ver* un infinitivo con función de complemento directo. -c) Sólo en el primer caso es *ver* un infinitivo con función de complemento directo. d) El pronombre *le* sólo funciona como complemento indirecto en la segunda oración. -e) El pronombre *le* es complemento de verbos distintos. -f) Dos de las opciones citadas son correctas. -g) Las opciones anteriores son incorrectas.

La tercera pregunta ha resultado muy dificultosa a los alumnos, ya que tan sólo un 20% del primer grupo y un 8% del segundo han acertado la respuesta (la opción *e*), hecho que no es de extrañar si tenemos en cuenta que este ejercicio posee un grado de complejidad mayor que el resto, puesto que pertenece al nivel avanzado del manual del que está extraído (BOSQUE, 1995).

La complejidad de este ejercicio radica en que se plantean dos oraciones con una estructura formal idéntica, pero que son diferentes desde el punto de vista sintáctico. Así pues, a los alumnos les ha resultado dificultoso encontrar las diferencias que existen entre ambas secuencias, de hecho varios estudiantes han considerado erróneamente que las dos oraciones son exactamente iguales desde el punto de vista sintáctico.

Otra de las dificultades que entraña la pregunta es la identificación de los dos léixmos que se presentan. Tan sólo existe una estudiante que ha reconocido ambos fenómenos lingüísticos, el resto de alumnos ha identificado únicamente uno o no ha reconocido ninguno de los dos. La mayoría ha señalado que se trata de un complemento indirecto, puesto que la forma pronominal *le* es a la que corresponde ejercer esa función.

De ambas oraciones propuestas en el ejercicio, la primera (*le dejó ver*) es la más compleja de analizar sintácticamente, puesto que contiene un infinitivo que actúa de complemento predicativo, función que resulta dificultosa de reconocer para los alumnos. Así pues, la mayoría ha señalado que se trata de un complemento directo como sucede con el infinitivo de la segunda oración planteada (*le intentó ver*). Sin

embargo, otros alumnos no le han atribuido ninguna función sintáctica, dado que desconocen cuál desempeña.

Algunos alumnos han considerado que el verbo principal junto con la forma no personal (*dejó ver* y/o *intentó ver*) forman perífrasis verbales. Sin embargo, en ocasiones, las razones que aportan para argumentar esta afirmación justifican totalmente lo contrario, ya que señalan que el infinitivo desempeña una función sintáctica con respecto al verbo en forma personal, hecho que no se puede dar en las perífrasis verbales porque en estas ambos verbos forman una unidad que cumple la función de núcleo del predicado.

4.2.- Justificación de las respuestas

Existen grandes diferencias entre la cantidad y diversidad de criterios válidos aportados por ambos grupos. Los alumnos del grupo A han escrito 148 criterios válidos en total, mientras que los del segundo grupo únicamente han aportado la tercera parte, 49 criterios. Estos argumentos los hemos clasificado según su tipología en: semánticos, sintácticos y morfológicos.

| Grupo A | | | | |
|--------------|---------------------|--------------------|----------------------|----------|
| | Criterio sintáctico | Criterio semántico | Criterio morfológico | Total |
| Pregunta 1 | 24% (36) | 0 | 2% (3) | 26%(39) |
| Pregunta 2 | 28% (41) | 6% (8) | 5% (8) | 39%(57) |
| Pregunta 3 | 24% (36) | 1% (2) | 10% (14) | 35% (52) |
| Total | 76% (113) | 7% (10) | 17% (25) | 148 |
| Grupo B | | | | |
| | Criterio sintáctico | Criterio semántico | Criterio morfológico | Total |
| Pregunta 1 | 6% (3) | 6% (3) | 0 | 12%(6) |
| Pregunta 2 | 29% (14) | 6% (3) | 8% (4) | 43% (21) |
| Pregunta 3 | 33% (16) | 0 | 12% (6) | 45%(22) |
| Total | 68% (33) | 12% (6) | 20% (10) | 49 |

Pese a que el primero es el ejercicio que plantea un menor nivel de dificultad de los tres problemas propuestos, puesto que pertenece al grado elemental, es en el que los alumnos han aportado menos criterios, hecho que demuestra que ha resultado complejo. La razón de esta dificultad estriba en que la oración propuesta es una pasiva refleja, la cual es difícil de reconocer para los alumnos y por ello, la confunden en muchas ocasiones con una construcción impersonal. Esto sucede porque los alumnos no diferencian correctamente los valores del *se*.

Como cabría esperar, los argumentos más utilizados son los sintácticos, que cuentan con un porcentaje muy alto, el 76% en el primer grupo y el 68% en el segundo. Esto sucede porque este tipo de criterios resultan muy útiles para identificar las funciones, pero también porque los ejercicios son sobre sintaxis tradicional y las respuestas propuestas tratan aspectos sintácticos.

Los criterios morfológicos en realidad no se emplean como argumento para justificar ideas, sino para nombrar por su categoría gramatical un determinado término sobre el que se va a aportar un razonamiento. Así pues, este tipo de argumentos son menos utilizados, lo cual ocurre porque son subsidiarios, es decir, no sirven por sí solos para identificar una determinada función sintáctica.

Asimismo, se ha contabilizado una escasa cantidad de argumentos válidos basados en criterios semánticos. Esto sucede porque la mayoría de las ocasiones en las que los alumnos emplean este tipo de criterios, se fundamentan en definiciones tradicionales de las funciones sintácticas, las cuales pueden provocar errores de identificación, como ocurre con la definición de sujeto en las oraciones pasivas. En cambio, otro tipo de argumentos como los referidos a los papeles semánticos no son utilizados por los alumnos.

En cuanto a las estrategias utilizadas para reconocer las funciones sintácticas, las más frecuentes son las basadas en criterios sintácticos, sobre todo, la sustitución y la concordancia, operaciones que resultan muy fiables. Sin embargo, en algunas ocasiones, encontramos que los saberes declarativos y los procedimentales no se relacionan adecuadamente, ya que la prueba realizada y el argumento aportado son contradictorios, por ejemplo, existen alumnos que sustituyen un sintagma por *lo* e indican que es complemento indirecto.

4.3.- Las entrevistas

Como comprobamos en el análisis de los cuestionarios, los ejercicios planteados resultaban dificultosos para los alumnos, ya que la mayoría no identificaba la respuesta correcta de cada pregunta y en muchas ocasiones, aportaban criterios de justificación erróneos. En el estudio de las entrevistas, hemos podido observar que la complejidad de las preguntas planteadas responde a la falta de costumbre de los alumnos a enfrentarse a problemas gramaticales como los propuestos. Esto se debe a que las actividades realizadas por los alumnos, incluso en la asignatura de Sintaxis de la carrera de Filología, han consistido en análisis mecánicos e irreflexivos:

15. I. y qué tipo de:: ejercicios hacíais en clase/|
16. M. en clase era análisis todo\|

De los tres ejercicios propuestos en el cuestionario, los alumnos entrevistados señalan que el más complejo es el tercero. En este se plantean dos oraciones muy similares que han de ser comparadas sintácticamente, actividad que los alumnos no están habituados a realizar en las clases, razón por la cual les resulta dificultoso encontrar las diferencias entre ambas secuencias. Así pues, como indican los alumnos

este ejercicio requiere un gran proceso de reflexión y el empleo de un gran número de operaciones, lo cual no se lleva a cabo en los análisis sintácticos que efectúan habitualmente:

4. M. la tercera es un poco más complicada\|
5. I. por qué/|
6. M. porque tienes que pensar más\|

En el análisis de las pruebas escritas también encontrábamos que junto con esta tercera pregunta, otra que también resultaba muy compleja era la primera, ya que a pesar de que poseía el menor nivel de dificultad de las tres preguntas propuestas, el tema tratado, los valores del *se*, planteaba problemas a los alumnos. El estudio de las entrevistas nos ha demostrado que los estudiantes no recuerdan y no diferencian correctamente las clases de *se* existentes, lo cual demuestra que los conocimientos gramaticales de los alumnos no están totalmente interiorizados:

58. O. el::-| bueno Juan se peina-|| es que a mí estos [los valores del *se*] me cuestan un montón\| pero es que yo los veo todos bastante parecidos\| menos en alguna cosa-| por eso que-| en Juan se peina\| pues no sé qué valor desempeña\|

Asimismo, existen funciones sintácticas que los alumnos no identifican adecuadamente, como por ejemplo, el complemento predicativo, que es confundido con un objeto directo. Otra confusión que hemos hallado es la de perífrasis verbal con dos formas verbales (una personal y otra no personal) que no forman una unidad, ya que el infinitivo realiza una función con respecto al verbo principal. También encontramos que, en ocasiones, los alumnos indican la categoría gramatical en lugar de la función, especialmente en el caso del verbo. Otro problema es que no delimitan correctamente el sintagma que cumple una determinada función sintáctica, como sucede con el término que aparece en el segundo ejercicio. Todas estas dificultades que presentan los alumnos al identificar una función sintáctica reflejan la falta de sistematización de los conocimientos gramaticales de los alumnos.

Del mismo modo, existen ocasiones en las que los alumnos encuentran dificultades para aportar criterios de justificación. Esto sucede porque no están acostumbrados a justificar por qué consideran que un determinado sintagma cumple una función ni a trazar puentes entre las definiciones aprendidas y la tarea de identificación a la que frecuentemente han de enfrentarse.

35. I. me podrías aportar más razones para justificar esto/|
36. O. @pues-|| la verdad es que no\|

En cuanto a las estrategias empleadas por los alumnos para identificar una determinada función sintáctica, podemos ver que las más frecuentes son las que se basan en criterios sintácticos, las cuales resultan muy fiables. De hecho, cuando se valen de pruebas semánticas, los alumnos cometen errores en la identificación o no saben interpretar correctamente las oraciones planteadas. Asimismo, existen ocasiones en las que los alumnos emplean una estrategia que no es adecuada o no utilizan una determinada prueba de forma correcta, lo que les lleva a cometer errores en las identificaciones.

Todas estas dificultades en las entrevistas se han visto reducidas, ya que los alumnos han conseguido identificar la respuesta correcta de cada ejercicio, han reconocido funciones sintácticas que no habían sido identificadas correctamente, han aportado más criterios que justifiquen su respuesta, se han percatado de sus errores, han modificado sus representaciones mentales, etc. Por tanto, podemos considerar que las entrevistas se han convertido en un instrumento muy útil, en el que se han dado situaciones de aprendizaje, como se muestra en el siguiente ejemplo:

85. I. vale\| entonces cambiarías algo de lo que pusiste en el cuestionario/|

86. A. mhm pues pondría sólo como correcta la:: la opción c\| tenemos una oración transitiva\| porque si la interrogativa indirecta se refiere a:: todo pues metí la pata@\|

5.- Conclusiones

Los problemas gramaticales planteados presentan dificultades a los alumnos, ya que la mayoría no identifica la respuesta correcta de cada pregunta, no encuentran las diferencias existentes entre dos oraciones similares formalmente, no establecen adecuadamente los límites de ciertas estructuras sintácticas, etc. Dicha complejidad se deriva en gran parte de la tipología de los ejercicios, ya que los alumnos no están habituados a enfrentarse a problemas gramaticales como los propuestos. Esto se debe a que las actividades realizadas por los alumnos, incluso en la asignatura de Sintaxis de la carrera de Filología, consisten en análisis mecánicos, rutinarios e irreflexivos, que únicamente conllevan el empleo de estrategias identificativas y los hábitos memorísticos.

Del mismo modo, existen ocasiones en las que los alumnos encuentran dificultades para argumentar sus respuestas o los criterios de justificación que aportan son totalmente erróneos. Esto sucede porque los alumnos no están acostumbrados a razonar por qué consideran que un determinado sintagma cumple una función ni a trazar puentes entre las definiciones aprendidas y la tarea de identificación a la que frecuentemente han de enfrentarse.

En cuanto a las estrategias que utilizan los alumnos para identificar las diferentes funciones sintácticas, obviamente, las más frecuentes son las sintácticas, que resultan muy fiables. El problema es que estas pruebas sintácticas no las utilizan apropiadamente algunas veces. También encontramos ocasiones en las que emplean pruebas que no son útiles para reconocer una función sintáctica, interpretan erróneamente las operaciones, no combinan apropiadamente operaciones sintácticas con criterios semánticos, etc. Esto nos permite afirmar que, en ocasiones, las pruebas empleadas están desconectadas las unas de las otras, que los alumnos poseen problemas para encontrar contradicciones entre ellas y que pueden resultar un obstáculo para la sistematización y para la identificación de las funciones sintácticas.

Por tanto, podemos afirmar que la forma en la que han aprendido la gramática y la gran complejidad intrínseca de la sintaxis provocan que los conocimientos de los alumnos no estén consolidados ni interiorizados. Esto supone un problema, ya que, como indica BOSQUE (1995: 10):

[...] es imposible que un alumno amplíe o complete conocimientos que no tiene firmemente asentados, que compare con claridad análisis gramaticales que no ha llegado a comprender del todo o sobre los que no ha reflexionado nunca, que llegue a generalizar sobre unidades que no maneja con soltura o cuyos límites no tiene claros, o simplemente, que trate de superar algo que desconoce.

De los instrumentos de la investigación que nos han servido para extraer estos datos, destacamos la entrevista, ya que los alumnos y la investigadora realizan una valoración altamente positiva de ella. Ha posibilitado que los estudiantes hablaran sobre sus conocimientos relacionados con contenidos sintácticos, de forma que justificaran sus ideas y reflexionaran sobre ellas con la ayuda de la investigadora. Por lo tanto, los estudiantes afirman que la conversación les ha servido para aprender más sobre sintaxis. Asimismo, hemos comprobado que los alumnos se muestran muy dispuestos a interactuar y a reflexionar metalingüísticamente, así que consideramos que estas situaciones de interacción en las aulas se deberían dar con más frecuencia.

6.- Referencias bibliográficas

Barell, J. “Un proceso investigativo”, en Barell, *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo* (trad. de M. Pérez Rivas), Buenos Aires, Manantial, 2007, págs. 21-30.

Bosque, I. *Problemas de morfosintaxis: ejercicios de gramática española para estudiantes universitarios*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1980.

Bosque, I. *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*, Madrid, Arco/Libros, 1995.

Brucart, J. M. “L’anàlisi sintàctica i la seua terminologia en l’ensenyament secundari”, en J. Macià, & J. Solà (Eds.), *La terminologia lingüística en l’ensenyament secundari. Propostes practiques*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 163-231.

Camps, A. “El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals”, en J. Macià & J. Solà (Eds.), *La terminologia lingüística en l’ensenyament secundari. Propostes practiques*, Barcelona, Graó, 2000a, págs. 121-136.

Camps, A. “Aprende gramática”, en A. Camps & M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l’aula*, Barcelona, Graó, 2000b, págs. 101-117.

Camps, A. “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de la enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”, en M. García y otros (Eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, Valencia, Universitat de València, 2010, págs. 29-42.

Camps, A.; Milian, M.; Guasch O.; Pérez F.; Ribas T. & Castelló M. “Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal”, en Camps A. (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó, 2001, pp. 161-180.

Camps, A. (Coord.); Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T., *Bases per a l’ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó, 2005.

Camps, A.; Zayas, F. (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó, 2006.

Duran, C. *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Trabajo de investigación del tercer ciclo, Universidad Autónoma de Barcelona, 2008. Publicación electrónica <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200708/memories/1770m.pdf>

Duran, C. “Parlem de l’adverbi: els conceptes gramaticals dels alumnes de l’ESO”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 2010, págs. 91-111.

Fernández, S. “Principios básicos para una didáctica de la gramática”, en S. Fernández, *Didáctica de la gramática*, Madrid, Narcea, 1987, págs. 73-82.

Fontich, X. *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona, ICE- Horsori, 2006.

Gómez Torrego, L. *Teoría y práctica de la sintaxis*, Madrid, Alhambra, 1986.

Jiménez Aleixandre, M. P. *Competencias en argumentación y uso de pruebas: 10 ideas clave*, Barcelona, Graó, 2010.

Macià, J. “La terminología lingüística en la clase de llengua: un problema pendent”, en J. Macià & J. Solà (Eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 9-22.

Martín Jiménez, M. A. *Hablando de los complementos verbales con los alumnos de 3º de E.S.O.*, Trabajo Final de Máster, Universitat de València, 2012, Inédito.

Martín Jiménez, M. A. *Planteando problemas de gramática a los alumnos de 2º de Filología*. Trabajo Final de Máster, Universitat de València, 2013, Inédito.

Martínez Láinez, A. M. *Hablando de gramática en 4º de E.S.O.* Trabajo de investigación del tercer ciclo, Universidad Autónoma de Barcelona, 2010, Inédito.

Milian, M.; Camps, A. “El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SGD)”, en A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó, 2006, págs. 25-54.

Notario, G. “Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto”, en A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona. Graó, 2001, págs. 181-193.

Paret, M-Ch. “Una altra concepció de la frase i de la llengua per fer gramàtica a l'aula”, en A. Camps & M. Ferrer (Coords.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 176-194.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. “Diseño en la investigación cualitativa: el estudio de casos”, en G. Rodríguez Gómez, J. Gil Flores & E. García Jiménez, *Metodología de la investigación cualitativa*, Archidona, Aljibe, 1996, págs. 90-100.

Rodríguez Gonzalo, C. “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 2012, págs. 87-118.

